

**Н.А.Сейко,**

доктор педагогічних наук

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**Дослідження історії доброчинності в сфері освіти України:  
методологічні підходи до проблеми**

*У статті подано аналіз головних методологічних підходів до проблеми історії доброчинності у сфері освіти України – системного, цивілізаційного, культурологічного, наративного, когнітивістського, а також окремих наукових теорій – теорії соціальної мобільності, теорії соціальних еліт, теорії соціального капіталу. Визначено місце та роль зазначених підходів в аналізі проблеми розвитку доброчинності у сфері освіти в Україні у XIX – на початку XX століття*

**Постановка проблеми.** На етапі творення незалежної української держави гостро постають питання духовного і культурного розвитку суспільства, що несуть у собі не лише позитивні, а й негативні тенденції, до яких можна віднести стрімке розшарування українського суспільства. Воно неминуче позначається і на освітніх процесах, і на можливостях соціалізації дітей з різних прошарків населення в межах соціального інституту освіти. Кожне суспільство тією чи іншою мірою прагне знайти шляхи залучення приватної та громадської ініціативи до рівного доступу всіх дітей до якісної освіти. В нашій державі цей процес відбувається за регулюючої функції Закону України „Про благодійність і благодійні організації” (2002), розпорядження Президента України „Про сприяння благодійності” (2000). Нині доброчинність як чинник соціального зростання особистості набуває статусу державно значущої діяльності; вона дедалі більше розглядається як інструмент формування громадянського суспільства шляхом творення соціального капіталу на регіональному й загальнодержавному рівнях. Тому

великого значення набуває історичний досвід доброчинності у сфері освіти, що має бути представлений не як вивчення окремих актів доброчинної діяльності, а як віддзеркалення специфіки суспільних відносин в межах конкретної історичної епохи, що справляють свій вплив на соціалізацію особистості дитини.

Проблема доброчинності у сфері освіти в історичному контексті представлена у вигляді концептуальних положень методології історії педагогіки та історії соціальної педагогіки (Л. Ваховський, Н. Гупан, І. Зверєва, С. Золотухіна, Г. Лактіонова, О. Сухомлинська, Л. Таран, С. Харченко, Л. Штефан, Л. Бородкін, В. Краєвський, І. Ковальченко, І. Липський, М. Румянцева, В. Філатов, Б. Шпотів, П. Доорн (Нідерланди), М. Пейн (США)); загальноісторичними та загальнопедагогічними положеннями теорії та історії доброчинності (Н. Барінова, В. Борисенко та І. Левченко, І. Добрянський, О. Донік, В. Ковалинський, В. Корнієнко, Т. Курінна, А. Нарядько, Т. Ніколаєва, Т. Покотилова, Р. Апресян, В. Афанасьєв та А. Соколов, Ю. Коробейніков, С. Максимов, З. Масловська, А. Соколов, Ф. Ступак, І. Суровцева, Ю. Тазьмін, О. Хорькова, д'Оссонвіль, Д. Бовуа (Франція), С. Гогель, Ю. Губенко, О. Дегальцева, Л. Заштовт (Польща), А. Ліндермеєр (США)).

**Мета статті** – окреслення сутності провідних методологічних підходів до досліджень історії доброчинності у сфері освіти України.

Складність побудови методології дослідження історії доброчинності полягає у тому, що ми не можемо в „чистому“ вигляді використати методологічний апарат жодної з галузей знання, тому йдеться про міждисциплінарність зазначеної проблеми. Так, методологія педагогіки, на думку В. Краєвського, – це система знань про основи й структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи здобування знань, що відображають педагогічну дійсність, а також дії щодо отримання таких знань [1]. Методологія соціальної педагогіки (за І. Липським) – це результат вирішення суперечності між процесами пізнання й перетворення соціально-педагогічної практики [2].

Як зазначає О. Сухомлинська, серйозною проблемою сучасного методологічного знання є його потяг до глобалізації, тому бажання „охопити всі педагогічні феномени в часі і просторі нерідко є алогічним і безсистемним прагненням залучити до пошуку якомога більше авторитетів, джерел, матеріалів і не компенсується вдало обраною проблемою“ [3, с.13].

Ми окреслюємо три головні рівні методології дослідження історії доброчинності, а саме: *загальнофілософський* рівень, який визначає головні наукові підходи до вивчення проблеми доброчинності; *конкретно-методологічний* рівень дає змогу окреслити головні наукові теорії, які можна застосувати до вивчення історії доброчинності; *прикладний* (інструментальний) рівень методології дає змогу виявити комплекс наукових процедур і методів, використаних для дослідження історії розвитку доброчинності у сфері освіти.

До першого ми відносимо: когнітивізм і герменевтику, а також системний, культурологічний та цивілізаційний підходи; до конкретно-методологічного – наративний підхід; до прикладного рівня теорій ми віднесли: теорію соціалізації; статусно-рольову теорію; теорію соціальної мобільності; теорію соціальних еліт; теорію соціального капіталу.

*Когнітивізм*, безперечно, справив суттєвий вплив на формування теоретичного підґрунтя нашої роботи. Не дивлячись на неоднозначне тлумачення самого терміна, когнітивізм у широкому сенсі визначається як методологічний принцип, що означає здатність до переробки зовнішньої інформації. Він інтерпретує поняття „контекстного знання“ (тобто абстрагування й конкретизації), а поняття контексту для історії є одним із базових; натомість методи абстрагування й конкретизації можуть бути застосовані для вивчення таких складних соціально-педагогічних об’єктів, яким є доброчинність. Як вважає російський дослідник В. Філатов [4], когнітивний підхід дає змогу застосовувати його до процесу (в ході пізнання явища доброчинності) і результату (створення авторського бачення становлення та розвитку доброчинності у сфері освіти в окреслений період, її концепції). У контексті побудови методологічних засад нашого дослідження

звернення до когнітивізму є значущим, оскільки він дає змогу будувати інтерпретацію реальності як „реальності-для-суб'єкта“.

Важливим, особливо для роботи з джерельною базою дослідження є *герменевтичний підхід* до аналізу історії соціально-педагогічних явищ і процесів. Герменевтика як наука про адекватне розуміння текстів у нашому випадку розширює площину свого втілення в межах дослідження і вміщує в собі проблеми світосприйняття; тобто, як писав відомий німецький філософ XX століття М. Хайдеггер, філософію розуміння тексту, де текст означає будь-яку інформацію, що виникла між двома суб'єктами розуміння [5]. При цьому кожен інтерпретатор продовжує дійсну історію тексту, добудовуючи її, проектуючи на реальну соціальну дійсність, додаючи власного бачення й сприйняття, тобто народжує новий текст як об'єкт герменевтики. Німецький філософ Х.-Г. Гадамер вважає, що кожен інтерпретатор має право і повинен особистісно сприймати текст і особистісно його прочитувати на засадах власного герменевтичного досвіду [6]. Соціолог і філософ XX ст. П. Рікер (1995) стверджував, що герменевтика є етапом між абстрактною й конкретною рефлексією: „всяка інтерпретація має на меті побороти відстань, дистанцію між минулою культурною епохою, до якої належить текст, і самим інтерпретатором“ [7, с.18], тобто є інструментом розуміння дослідником себе через розуміння історичного тексту.

Проаналізовані нами в ході дослідження історичні матеріали дають змогу окреслити їх як *системне* утворення. У науковій літературі (В. Беспалько, 1977; Т. Ільїна, 1977; А. Кузнєцова, 2001 та ін.) [8-10] виділяються такі ознаки системи: наявність сукупних елементів, кожен з яких є мінімальною одиницею, що має межу подільності в межах цієї системи; наявність певних зв'язків і відношень між елементами системи; функціонування системи та її властивості зумовлені її структурною специфікою; наявність в системі певного рівня цілісності, тобто внутрішніх інтегративних якостей, що виникають внаслідок взаємодії її елементів; наявність спільної структури, яка об'єднує всі елементи системи і забезпечує

повну присутність названих елементів та узгодженість всіх їхніх функцій; наявність зв'язків з іншими системами; цілеспрямованість системи, тобто її націленість на вирішення якоїсь (у нашому випадку – соціально-педагогічної) проблеми [10]. Системний підхід застосовується нами, насамперед, як критерій окреслення головних характеристик визначених нами етапів розвитку доброчинності у сфері освіти України у XIX – на початку XX століття.

Дослідження доброчинної підтримки сфери освіти спирається на *культурологічний підхід* – з огляду на те, насамперед, що сфера освіти є складовою загальнокультурного простору на певному історичному етапі його розвитку. Приймаючи культурологічний підхід як один з базових для вивчення історії доброчинності, ми виходимо з самого поняття „культура”, причому розглядаємо явище доброчинності у його становленні й розвитку в окреслений дослідженням період як явище суспільної культури [11]. При цьому найсуттєвішими аксіологічними детермінантами феномена суспільної культури обираємо такі:

1. *Культура як програма діяльності й поведінки*; головним смислом людської діяльності як діяльності культурної (в т.ч. й доброчинної діяльності) є його окреслення як спонукального чинника дії.

2. *Культура як наступність*. Культура є досвідом людської діяльності, який передається від покоління до покоління; так само й досвід доброчинної підтримки освіти в Україні протягом XIX – початку XX ст. Немає сумніву, що при цьому культура не просто передається на засадах наступності: вона розвивається, збагачується.

3. *Культура як накопичення*, як акумуляція соціально значущого досвіду. Ця детермінанта ніби поєднує дві попередні: соціально схвалюваний і значущий досвід (досвід доброчинності), що є програмою поведінки, не лише передається на засадах наступності, але й накопичується, що дає потім змогу представляти його як соціально-історичне явище, яке виступає у нас як об'єкт наукового дослідження. Культурологічний підхід виявляється

особливо суттєвим для аналізу історичного шляху доброчинної підтримки сфери освіти, якщо взяти до уваги той факт, що вчені детермінують культурними параметрами передачу людського досвіду на багато поколінь вперед [11]. Тому, прогнозуючи розвиток доброчинності у сфері освіти в сучасній Україні, важливо (на засадах культурологічного підходу) скористатися досвідом її історичного розвитку.

Складність культурологічного аналізу феномена доброчинності у сфері освіти полягає у тому, що досліджуване явище і дослідник знаходяться у межах різних соціокультурних парадигм. Тому постає проблема співвимірності різних прошарків соціокультурного досвіду, які розглядаються як унікальні, самоцінні й такі, що не перетинаються один з одним.

З культурологічним безпосередньо пов'язаний *цивілізаційний підхід*, висунутий в історіографії німецьким ученим Г.Ріккертом (1857); Трансформувавшись з ходом *часу* як соціально-історичного цивілізаційного феномена, сучасні прихильники цивілізаційного підходу виділяють у ньому, насамперед, антропоцентризм соціально-історичного характеру – постановку в центр проблеми дослідження людини і вивчення соціальної історії в контексті людського виміру. У нашому випадку цивілізаційний підхід безпосередньо стосується проблем освітнього розвитку цього компонента.

Культурологічний і цивілізаційний підходи в нашому дослідженні дають змогу спиратися на поняття *соціокультурного простору* як підґрунтя аналізу доброчинності як соціально-педагогічного явища. Соціокультурний простір складається з двох підпросторів – соціального й культурного. Соціальний простір, за П. Сорокіним, може бути представлений як окремий всесвіт, в якому „визначити становище людини чи якогось соціального явища ... означає визначити їх відношення до інших людей та інших соціальних явищ, взятих за такі точки відліку“ [12, с.289]. Натомість культурний підпростір є відображенням соціального і віддзеркалює його головні характеристики; стійкі форми соціальної практики (до яких відноситься й доброчинність як

соціальна інституція) дають змогу закріпитися стійким нормативно-ціннісним установкам, серед яких і доброчинність як аксіологічна характеристика розвитку суспільства на регіональному та загальному рівні [12, с.300].

*Конкретно-методологічний рівень* аналізу розвитку доброчинності у сфері освіти представлений, насамперед, регіональним і наративним підходами. Так, *регіональний підхід* (О. Сухомлинська, 2002) [13, с.4] використовується нами з метою визначення особливостей становлення доброчинності у сфері освіти історичних регіонів України: Правобережжя, Лівобережжя, Слобожанщини, Півдня України. Тому сам регіональний підхід є важливим, впливає на формулювання висновків дослідження і окреслення головних тенденцій розвитку доброчинності як соціально-педагогічного явища в досліджуваній період.

Регіональний підхід є світоглядним концептом, який відображає рефлексію з приводу соціально-культурних суперечностей і відмінностей у площині „регіон-центр“ та „регіон-регіон“ у межах певних територіальних та історичних кордонів [14]. При цьому варто відзначити, що Україна як регіон Російської імперії сама може бути проаналізована в контексті проблеми нашого дослідження на регіональному рівні.

Користуючись регіональним підходом, ми погоджуємося з точкою зору вітчизняного історика О. Бетлій (2007) про те, що „регіони являються радше простором дії, значення та досвіду із позірним стосунком до історичних та адміністративних кордонів, унаслідок чого культурні елементи стають найважливішими ознаками регіону, і як такі зазвичай перетворюються на заручників різноманітних ідеологічних і політичних програм“ [15].

Особливе значення для дослідження становлення та розвитку доброчинності у сфері освіти має *наративний підхід* (О. Сухомлинська, 2005; Л. Ваховський, 2006) [16; 17].

Наратив, чи оповідь, якщо приймати ці поняття синонімічно – це форма існування суб'єктивного (вимислу, оповідання особи) в об'єктивному

історичному процесі й спробах об'єктивно (в наративному, знову-ж-таки, сенсі) його описати. За допомогою наративного підходу історія соціальної педагогіки набуває форми і смислу, впорядковується, дістає структурного поділу (початок, середина, кінець етапу, періоду, процесу, явища) [18]. Сучасний український педагог-дослідник Л. Ваховський пише, що в площині наративного підходу історія – „це не те, що було насправді в минулому, а те, що ми про це минуле розповідаємо” [16, с.43].

Наративний підхід дає можливість перенести акценти сучасної соціально-педагогічної науки з аналізу „об'єктивних” (саме в лапках, оскільки не може існувати абсолютної об'єктивності соціально-педагогічного й історичного знання) соціальних явищ на дослідження суб'єктивності подій, оскільки в межах наративу доводиться приймати людину як „активного соціального суб'єкта, під впливом якого здійснюються основні перетворення як у макро-, так і в мікросвіті” [19, с.3].

Ми спираємося на наративний підхід як на такий, що дає змогу описувати історичні події шляхом формування зв'язного контексту, і при цьому „не просто зберігає цінність різноманіття ... а знаходить своє втілення специфічність і науковість історичного дослідження, де історик конструює і здійснює процедуру схоплення в єдине ціле деякої серії епізодів” [20].

Головними характеристиками наративного підходу є *ретроспективність* – аналіз подій минулого через їх проекцію на сучасність і на майбутнє; *перспективність* – залежність історичної оцінки від власної авторської позиції дослідника; *вибірковість* – добирання саме тої інформації, яка би дозволяла множинність інтерпретацій соціально-педагогічних подій на фоні певного культурного контексту; *специфічність* – вплив соціально-педагогічного знання на формування соціальної ідентичності минулого; *комунікативність* – вплив на соціально-педагогічне знання культурного дискурсу; *фіксивність* – взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими в очах дослідника [21].



Використання наративу в дослідженнях з історії соціальної педагогіки дає можливість представити цей теоретичний підхід як певний соціальний механізм (власне, тому так добре пасує саме до історико-соціальних досліджень), як повсюдність, поєднану з локальністю та її історично конкретними шляхами становлення й розвитку певних історичних явищ в житті локалізованого на певній території суспільства.

В цьому сенсі не завжди спрацьовує визнаний механізм представлення одиничної, наприклад, епістолярно зафіксованої історії на фоні загальної історії держави, соціуму, великої соціальної групи. Враховуючи, що проведене нами дослідження історії доброчинності у сфері освіти значною мірою спирається саме на індивідуальне, історично персоналізоване бачення цього явища, виражене у листах (як особистих, так і офіційних), окремих архівних документах, спогадах тощо, то й сам наративний підхід стає ще більш очікуваним і органічно прийнятним для нас. Суттєвими для вивчення історії доброчинності являються також власні наративні категорії: сюжет, функція, час, історія (в розумінні – оповідь), дискурс, точка зору і т.п., якими ми користуємося як готовими наративними категоріями.

Особливе місце в застосуванні наративного підходу до вивчення історії доброчинності займає проблема роботи з текстами (джерелами), оскільки джерела також є наративним феноменом, то їх опис – наратив у наративі. При цьому аксіологічний зміст такого наративу полягає у створенні власної соціально-педагогічної історичної інтерпретації, авторських оцінок соціальних стосунків, відношень, ціннісно-мотиваційного контексту життя людей, культурного фону подій досліджуваного періоду.

Як було визначено в структурі методологічного підґрунтя дослідження, до *теорій прикладного рівня* ми відносимо теорію соціалізації, статусно-рольову теорію, теорію соціальної мобільності, теорію соціальних еліт та теорію соціального капіталу, які також розглянемо більш детально.

*Теорія соціалізації* визначає соціалізацію особистості як неперервний і багатогранний процес, що триває протягом всього життя людини. Однак

найбільш інтенсивно він протікає у дитинстві й юності, коли закладаються усі базові орієнтації, встановлюються головні соціальні норми й взаємини, формується мотивація соціальної поведінки. У цьому випадку підтримка процесу соціалізації з боку соціальних інститутів та інституцій – добродійних у тому числі – виявляється значущою і може бути об'єктом дослідження історії добродійності [22].

Соціалізація особистості здійснюється за допомогою широкого набору засобів, специфічних для того чи іншого суспільства на певному етапі його розвитку [23]. За допомогою цих засобів та заходів поведінка особистості і цілої групи людей приводиться до відповідності з прийнятими у даній культурі зразками, нормами, цінностями. Процес соціалізації дитини, її формування й розвитку, становлення як особистості відбувається у взаємозв'язку з оточуючим середовищем, яке впливає на процес за допомогою агентів і провідників соціалізації. Характеризуючи добродійність як провідник соціалізації, мусимо зауважити, що його варто ввести в систему провідників соціалізації, вивчених на сьогодні соціальною педагогікою. Добродійність належить до таких провідників соціалізації, якими є, наприклад, регіональне соціоекологічне середовище, оказіональне спілкування, мережа Інтернет тощо. Закономірність і заодно постійно вирішувана суперечність у відносинах провідників соціалізації різного ступеня значущості, на нашу думку, полягає у їх постійній взаємозмінності: так, наприклад, мережа Інтернет на якомусь етапі соціалізації дитини може стати домінуючим провідником соціалізації або ж призвести до формування соціально девіантного стану особистості. Те ж саме можна сказати й про добродійність як провідник соціалізації: як свідчить історичний аналіз цього феномена, почасти саме добродійність ставала вирішальною для подальшого життєвого шляху особистості й прогнозувала її життєдіяльність на майбутнє.

*Статусно-рольова теорія* пояснює становище індивіда в системі соціальних зв'язків. У контексті проблеми нашого дослідження статусно-рольова теорія є значущою, оскільки дає змогу пояснити соціально-динамічні

процеси, які відбуваються з особистістю внаслідок її входження в площину доброчинної діяльності чи прийняття доброчинної допомоги, що стає провідником соціалізації особистості.

Поняття соціального статусу й соціальної ролі та можливості їх зміни на краще притаманні будь-якому стану розвитку людського суспільства. Якщо ж інструментом зміни статусу стає доброчинність як соціально-педагогічне явище, то статусно-рольову теорію цілком можна використати для пояснення статусно-рольової динаміки в суспільстві XIX – початку XX ст., що, в свою чергу, дасть змогу краще зрозуміти мотивацію і чинники розвитку доброчинності у сфері освіти.

*Теорія соціальної мобільності* дає змогу відстежувати процеси соціалізації особистості залежно від сукупності чинників, що впливають на соціальний розвиток дитини в той чи інший період. П. Сорокін (1951) вважав освіту одним з головних двигунів вертикальної соціальної мобільності, своєрідним „ліфтом” в просторі соціальної ієрархії суспільства [12]. Ми вважаємо, що доброчинність у сфері освіти для дітей з певних соціальних груп була чинником просування цього соціального „ліфта” і дозволяла змінювати соціально-статусні позиції індивіда в результаті здобуття ним освіти за допомогою доброчинної підтримки. Доброчинність також може бути окреслена як інструмент реалізації головних соціальних функцій освіти: тестуючої, селекціонуючої, розподільчої.

*Теорія соціальних еліт* виявляється для нас теоретично значущою, оскільки у кожному суспільстві постають питання, які воно в змозі вирішувати за допомогою саме цієї соціальної групи. Як вважає сучасний вітчизняний соціолог А. Новак, роль соціальної еліти полягає саме в постановці пропозицій стосовно вирішення того чи іншого соціального питання – на регіональному чи загальносоціальному рівні [24]. Проблеми в галузі освіти також належать до соціальних питань, які потребують вирішення, причому подеколи за допомогою соціальної еліти, яка використовує доброчинність у цій сфері як інструмент досягнення соціальної

справедливості й реалізації принципу соціальної відповідальності. Крім цього, соціальна еліта дає змогу створити інтелектуальні й духовні цінності, які через систему освіти транслюються до усього суспільства. Інструментом такої трансляції може бути доброчинність, яка полегшує саму трансляцію або надає їй нового шляху. У теорії соціальних еліт розглядається також їх відкритість як критерій життєздатності еліти. Цей критерій є для нас важливим, оскільки доброчинна підтримка соціально незахищених верств населення з боку соціальної еліти є певною мірою показником її відкритості до інших соціальних груп [24]. При цьому ми не розглядаємо проблему протистояння маси й еліти, яку частина науковців тлумачать як сутність теорії еліт [25], оскільки сама еліта може існувати лише за наявності феномена маси.

*Теорія соціального капіталу* (Я. Чапутовіч, 2005) виводить на перший план поняття соціального (суспільного) капіталу як типу суспільної поведінки, що дає змогу створити простір взаємної довіри і співпраці в площинах різних соціальних груп з різним соціальним статусом [26]. Критерієм рівня розвитку суспільного капіталу є те, наскільки члени суспільства здатні присвятити своє „індивідуальне“ на користь „загального“ (блага, добра, розвитку). Тому, як бачимо, рівень доброчинної підтримки у сфері освіти тісно пов'язаний з рівнем розвитку суспільного капіталу – на регіональному й загальнодержавному рівні.

**Висновок.** Отже, методологія дослідження історії доброчинності у сфері освіти може бути визначена як полідисциплінарна, тому вміщує кілька методологічних рівнів та провідні методологічні підходи – системний, когнітивний, цивілізаційний, культурологічний тощо. *Перспектива подальших досліджень* вбачається нами в застосуванні зазначених методологічних підходів до вивчення історії доброчинності у сфері освіти України в XIX – на початку XX століття.

### Список використаних джерел:

1. *Краевский В. В.* Методология научного исследования : монография / В. В. Краевский. — СПб. : Питер, 2001. — 485 с.
2. *Мардахаев Л. В.* Социальная педагогика: пути развития / Л. В. Мардахаев, И. А. Липский // Ученые записки : научно-теоретический сборник. — М. : МГСУ, 1996. — С. 55—63.
3. *Сухомлинська О. В.* Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. — 2002. — № 4. — С. 13—18.
4. *Филатов В. П.* Роль когнитивизма в методологии социальных наук [Электронный ресурс] / В. П. Филатов. — Режим доступа : <http://www.gumchtenia.rggu.ru/article.html?id=66208>
5. *Хайдеггер М.* Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. — М. : Ad Marginem, 1997. — Переизд. : СПб. : Наука, 2002. — 484 с.
6. *Гадамер Г.- Г.* Истина и метод / Г.-Г. Гадамер ; [пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. — М. : Прогресс, 1988. — 704 с.
7. *Рикер П.* Конфликт интерпретаций / П. Рикер. — М. : Знание, 1995. — 168 с.
8. *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. — Воронеж : ВГУ, 1977 — 304 с.
9. *Ильина Т. А.* Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений / Т.А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике. — М., 1977. — С. 5—9.
10. *Кузнецова А. Г.* Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография / А. Г. Кузнецова. — Хабаровск : Узд-во ХК ИППК ПК, 2001. — 152 с.
11. *Семенов Ю. И.* Философия истории : Общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней / Ю. И. Семенов. — М. : Современные тетради, 2003. — 412 с.

12. *Сорокин П.* Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин. — М. : Прогресс, 1999. — 512 с.
13. *Сухомлинська О. В.* Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. — К. : АПН, 2003. — 68 с.
14. *Черепанова Е. С.* Региональный принцип в историко-философском исследовании / Е. С. Черепанова // Рабочие тетради по компаративистике. Гуманитарные науки, философия и компаративистика. — СПб, 2003. — С. 35—38.
15. *Бетлій О.* Перевинайдення Східної Європи [Електронний ресурс] / О. Бетлій // Критика. — 2007. — № 7—8. — Режим доступу : [http://krytyka.kiev.ua/articles/s.2\\_7\\_2007.html](http://krytyka.kiev.ua/articles/s.2_7_2007.html).
16. *Ваховський Л.* Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Леонід Ваховський // Шлях освіти. — 2007. — №1. — С.42—45.
17. *Сухомлинська О. В.* Історико-педагогічні дослідження та його „околиці” / Ольга Василівна Сухомлинська // Збірник наукових праць Херсонського держ. ун-ту. — Херсон : Вид-во ХДУ, 2005. — Вип.11. — С.11—13.
18. *Нарратология : основы, проблемы, перспективы* [Електронний ресурс] : материалы к спецкурсу / [сост. проф. Е. Г. Трудина] — [http://www2.usu.ru/philosophy/soc\\_phil/rus/courses/narratology.html](http://www2.usu.ru/philosophy/soc_phil/rus/courses/narratology.html).
19. *Бутенко И. А.* Постмодернизм как реальность, данная нам в ощущениях / И. А Бутенко // СОЦИС.— 2000.— №4. — С. 3.
20. *Сыров В. Н.* Современные перспективы философии истории : поворот к нарративу [Електронний ресурс] / В. Н. Серов. — Режим доступу : [siterium.trecom.tomsk.ru/Syrov/s\\_text12.htm#Up](http://siterium.trecom.tomsk.ru/Syrov/s_text12.htm#Up).
21. *Троцук И. В.* Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках [Електронний ресурс] / И. В. Троцук. — Режим доступу : [www2.usu.ru/philosophy/soc\\_phil/rus/courses/narratology.html](http://www2.usu.ru/philosophy/soc_phil/rus/courses/narratology.html).

22. *Зверєва І. Д.* Дефініції соціальної роботи та соціальної педагогіки [Текст] / І. Д. Зверєва // Практична психологія та соціальна робота. — 2001.—№ 4. — С. 12—16.
23. *Сейко Н. А.* Соціальна педагогіка. Курс лекцій : навчально-методичний посібник / Н. А. Сейко. — Житомир : Житомир. держ. пед. ун-тет, 2001. — 256с.
24. *Новак А.* Роль еліт у функціонуванні суспільства [Електронний ресурс] / А. Новак // Ї: Електронний часопис. — №45. — Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n45texts/kustariov.htm>.
25. *Степанов А.* Проблема еліти у вимірі філософського знання [Електронний ресурс] / А. Степанов // Ї : Електронний часопис. — № 45. — Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n45texts/kustariov.htm>.
26. *Чапуртовіч Я.* Функціонування держави і суспільний капітал [Електронний ресурс] / Я. Чапуртовіч // Ї: Електронний часопис. — №45. — Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n45texts/kustariov.htm>.